

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



El docente como agente de socialización política en estudiantes entre 10 y 12 años de una escuela privada de Lima Metropolitana

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO DE
BACHILLERA EN PSICOLOGÍA**

AUTORA

Victoria Alessandra Teran Franco

ASESOR

Gonzalo Eduardo Rivera Talavera

2020

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue analizar los procesos de socialización política en una escuela privada de Lima, desde la relación docente-estudiante del 5to y 6to de primaria, y con ello identificar si el tipo de socialización responde a formar un perfil ciudadano democrático. Para esto, se llevó a cabo un estudio de naturaleza cualitativa, con enfoque temático, en donde se utilizó una entrevista semiestructurada identificando tres componentes de la ciudadanía: derechos, participación y relaciones de poder. Se entrevistó a seis docentes de un colegio privado de la ciudad de Lima, es decir, tres docentes de 5to grado de primaria y tres docentes de 6to grado de primaria, quienes además debían tener la mayor carga de horas dictadas a la semana, en comparación con sus otros colegas. En cuanto a los resultados, estos son presentados según los dos temas identificados: 1) participación en la escuela y, 2) lo político en los estudiantes, los docentes y la escuela. Finalmente, dichos resultados fueron discutidos en base a cinco hallazgos encontrados que sugieren que existe una socialización política de docentes a estudiantes, con una praxis docente que no promueve la autonomía y, por lo tanto, les resta agencia a los estudiantes en su proceso de aprendizaje y su formación en ciudadanía democrática.

Palabras clave: Socialización política, Escuela, Participación estudiantil, Democracia, Rol docente

ABSTRACT

The objective of this research was to analyze the processes of political socialization in a private school in Lima, from the teacher-student relationship of the 5th and 6th grades of elementary school (nine and ten years old), and thereby identify if the process of socialization contributes to developing democratic citizenship. For this, a qualitative study was carried out, with a thematic approach, where a semi-structured interview was used identifying three components of citizenship: rights, participation and power relationships. Six teachers from a private school in the city of Lima were interviewed, three teachers from 5th grade and three teachers from 6th grade of elementary school, who also had to have the greatest load of hours taught per week, compared to your other colleagues. Regarding the results, these are presented according to the two identified themes: participation in the school and the political in students, teachers and school. Finally, these results were discussed based on 5 findings found that suggest that political socialization of teachers to students does not promote autonomy and therefore takes away agency from students in their learning process and their process of developing citizenship.

Keywords: Political socialization, School, Student participation, Democracy, Teaching role

Tabla de contenido

Introducción	7
Método	17
Participantes	17
Técnicas de recolección de información	19
Procedimiento	21
Análisis de la información	21
Resultados	23
Participación en la escuela	23
Subjetividades docentes sobre la participación en la escuela	24
La relación docente-estudiante en torno a la participación	28
Lo político en los estudiantes, los docentes y la escuela	32
Los niños y su posibilidad de participación en lo político	32
La escuela como espacio apolítico	35
Discusión y Conclusiones	37
Referencias bibliográficas	45
Apéndices	53



Introducción

El concepto de socialización nace de la antropología cultural para pasar luego también hacia el campo de la sociología, y básicamente se refiere a los procesos de transmisión y asimilación de costumbres, prácticas, así como la adaptación de las personas a los contextos sociales (Alvarado, Ospina-Alvarado y García, 2012). Sin embargo, para entender las relaciones de poder y entendimiento sobre el mundo político es que nace el concepto de socialización política. Particularmente, desde la Psicología Política se ha venido desarrollando este concepto desde abordajes experimentales, cualitativos y cuantitativos (Acock y Bengtson, 1980; Alvarado, Ospina y Patiño, 2011; Benedicto, 1995; Brussino, 2018; Healy y Malhotra, 2013 e Inmhoff y Brussino, 2019).

En consecuencia, existen muchas definiciones producto de las diversas orientaciones paradigmáticas y disciplinas desde donde se ha estudiado a este constructo (Alvarado, Ospina-Alvarado y García, 2012; Brussino, 2018; Kudrnáč, 2015). Por ello, para efectos de esta investigación, la socialización política vendría a ser el proceso de formación de subjetividades políticas y puede ser abordada en tres dimensiones: como un proceso, como un producto o como un mecanismo social, teniendo en cuenta a los agentes socializadores, la agencia de los sujetos socializados y el contexto socio-histórico y biográfico-personal en el que se enmarca dicha socialización (Alvarado, Ospina-Alvarado y García, 2012; Brussino, 2018; Palacios-Mena y Herrera-González, 2013).

De esta manera,

Como proceso, la socialización política está referida a las experiencias que forman la identidad social del sujeto, contribuyen a construir la imagen de sí mismo y determinan sus relaciones con el sistema político y sus instituciones. Como producto, la socialización política está referida al conjunto de valores y normas relativos a la política, que han sido apropiados por el sujeto, asegurando de esta forma la identidad colectiva. Como mecanismo social, se refiere a las normas como se reproduce, se mantiene y se transforma una determinada cultura política, a través de las generaciones. (Alvarado, Ospina-Alvarado y García, 2012, p.250).

Es por ello que decimos que la socialización política pasa a ser también un proceso biográfico y cultural (Morán, 2003 y Elizondo Huerta, 2000). A través de este *“el individuo realiza a lo largo de toda su vida una continua síntesis creadora de las imágenes*

contrapuestas que recibe de las diversas agencias de socialización” (Brussino, 2018) y obtiene de ellas una imagen general sobre el contexto, espacio en el que vive y su sentido de agencia social. Esto quiere decir que, a su vez, existen dos procesos que se desprenden de la socialización política: el desarrollo de sistemas políticos y el desarrollo de la identidad política de los sujetos (Alvarado, Ospina-Alvarado y García, 2012). Entonces, el primer proceso estaría relacionado con la dimensión de entender la socialización política como un producto y mecanismo social, mientras que el segundo proceso estaría relacionado a la dimensión de la socialización política como proceso.

De esta manera, existen factores individuales como sociales que interactúan en la socialización política. Por un lado, la sociedad al ser compleja, contradictoria y conflictiva hace que los procesos de socialización no sean homogéneos, sino plurales (Percheron, 1993 en Brussino, 2018), mientras que, por otro lado, existen disposiciones personales también marcadas por un contexto, biología y experiencias de vida, las que impactan en la formación de un conocimiento social idiosincrático determinado (Brussino, 2018; Dodge y Pettit, 2003).

Por su parte, los contenidos interiorizados provenientes de la socialización política son diversos, tienen un corte político y aunque no necesariamente se dan de manera intencionada, estos no son neutrales pues obedecen al contexto socio-histórico y biográfico-personal en el que emergieron (Brussino, 2018; Palacios-Mena y Herrera-González, 2013). Desde la psicología política, los contenidos que en su mayoría han venido siendo estudiados son los siguientes: la identificación con el sistema político, la formación de preferencias político-ideológicas, las percepciones sobre la actividad política, la identificación partidaria, la construcción de principios morales, la adquisición de orientaciones políticas específicas y de disposiciones políticas básicas (Benedicto, 1995; Brussino, 2018; Sears y Levy, 2004).

En esta misma línea, es importante tener presente que la socialización política ha sido estudiada en diversos contextos que buscaban responder y servir a ciertos procesos y problemáticas de sistemas políticos particulares (Brussino, 2018). En un inicio, en los años 30, en los Estados Unidos, se empezó a estudiar este fenómeno desde la infancia, con el objetivo de mantener el estatus quo imperante. Posterior a ello, con la llegada de la segunda guerra mundial, los objetos de estudio siguieron siendo los infantes, pero esta vez para hacer lo contrario, es decir que se buscaba hacer una crítica a los sistemas autoritarios y fascistas que imperaron en dicho conflicto.

Debido a la coyuntura global, es que posteriormente se pasa a concebir a los infantes como individuos ausentes de lo político. Desde la sociedad y la academia se los suele pensar contrarios a esta dimensión, como seres que aún están en formación y que por ende carecen de un sentido crítico para tener una postura y entender ciertos procesos sociales como los diversos modos de vida, trabajo, etc. (Burch, 2014; Brussino, 2018; Vergara, Peña, Chávez y Vergara, 2015). Por ello, en Latinoamérica, desde los inicios de la psicología política en la región, los estudios en este tópico se empiezan a hacer desde los jóvenes universitarios, las organizaciones sociales y los procesos políticos de autoritarismo y revolucionarios de la época. Del mismo modo ocurrió en los Estados Unidos desde los años 70's.

Sin embargo, en los últimos años se ha empezado a abordar el tema de la socialización política en menores de edad desde la Psicología Política Latinoamericana. Los estudios de Imhoff y Brussino (2013, 2015) realizados con infantes argentinos de la provincia de Córdoba, evidencian que a cierta edad estos ya son capaces de generar teorías sobre esencias no observables, como por ejemplo el reconocer las diferencias sociales. Particularmente, el estudio de Imhoff y Brussino (2013) evidencia que los procesos de socialización en la escuela, marcados por sistemas adultocéntricos, no contribuyen al desarrollo de habilidades que les permiten tener un rol activo dentro de su propio proceso de desarrollo y reconocimiento ciudadano de ser agentes políticos activos. Esta inhabilitación generaría una disminución de empoderamiento y sentido de responsabilidad que se traduce en una respuesta de inacción frente al medio porque “son cosas de grandes” o “nada va a cambiar” (Imhoff y Brussino, 2013, 2015).

Brussino (2018) recalca que se ha llegado al consenso que la socialización política se da durante todo el ciclo vital. Vinculado a ello, la autora sostiene que hay 4 modelos que responden a la interrogante de saber si es que hay un nivel de pregnancia y periodo crítico o no para la adquisición de actitudes políticas. Estos serían el modelo de persistencia, el modelo de los años influenciados, el modelo de cambio continuo y el modelo del ciclo vital. El primero sostiene que dichas actitudes aprendidas en la infancia se mantienen para toda la vida; el segundo refiere que dichas actitudes encuentran mayor influencia durante las etapas de adolescencia tardía y adultez temprana; y el tercero *“comprende que los individuos permanecen receptivos a las diversas influencias políticas a lo largo de toda su vida”* (Brussino, 2018, p. 46). Finalmente, el cuarto modelo se basa en la idea de los estadios

políticos, es decir que las personas van a inclinarse por ciertas actitudes políticas según el ciclo vital en el que se encuentren.

En ese sentido, el presente proyecto opta por el modelo del ciclo vital. Al respecto, Corona Caraveo y Fernández Poncela (2000) establecen que la comprensión de la política está ligada al entendimiento del orden social y dichos procesos dependen de las capacidades cognitivas y afectivas de cada periodo de desarrollo. Así mismo, Conell (1971, en Corona Caraveo y Fernández Poncela, 2000) establece que previo a los 7 años hay un conocimiento intuitivo sobre nociones políticas pero todavía no existe una diferenciación clara sobre lo que es político y lo que no lo es; luego, entre los 7 y 9 años es que ya se empiezan a formar nociones de lo político, pero aún es confuso; y es recién entre los 10 y 11 años en donde hay una progresiva diferenciación entre los actores y partes del sistema que luego desemboca en un nivel en el cual ya están en la capacidad de usar términos políticos abstractos y entender la complejidad del sistema.

El estudio de María Espinosa (2018) y la tesis de Karina Padilla (2012), ofrecen una aproximación sobre diversos procesos de socialización política con infantes en el Perú. En primer lugar, el estudio de Espinosa (2018), tuvo como población a niños y niñas trabajadores de la calle. Este estudio revela cómo los tipos de organización que generan y la condición de pobreza que les obliga a trabajar, produce en ellos una problematización y conciencia sobre el funcionamiento del mundo, donde expresan su disconformidad con ciertas normas y condiciones sociales, y ello los lleva a organizarse y reclamar sus derechos a través de los medios de comunicación. De esta manera, se observa que niños, niñas y adolescentes son capaces de construirse y reconocerse como sujetos políticos a través del reconocimiento de sus derechos y el ejercicio de una ciudadanía activa e inclusiva la cual supone una participación en el espacio social que habitan (Espinosa, 2018).

Por su parte, la tesis de Padilla (2012) buscó identificar el estado de participación de infantes entre 8 y 12 años, en una provincia del Perú. De esta manera se encontraron resultados donde, así como en el estudio de Espinosa (2018), los infantes son capaces de reconocer cuáles son sus derechos, necesidades y recursos, así como en qué estado de vulnerabilidad se encuentran. Sin embargo, la diferencia radicó que esta población encontró dificultades para promover su participación debido a características propias y contextuales respecto al lugar de origen y relaciones de poder existentes dentro de ese espacio; aunque

dichas limitaciones no los restringieron de tener la capacidad para formular propuestas de participación y ciudadanía (Padilla, 2012).

De esta manera, se extrae que el proceso de socialización política se produce entre diversas agencias/agentes de una sociedad (Benedicto, 1995; Grusec y Hastings, 2007) en un ámbito de socialización determinado (Percheron, 1993). Los ámbitos vendrían a ser las escuelas, las instituciones culturales, etc., mientras que los agentes vendrían a ser los padres, madres, profesores, pares, etc. Así mismo, existen agentes socializadores del micro contexto, como la familia, escuela y los pares, y agentes del macro contexto, como la sociedad global o los medios. Al respecto,

Desde una *perspectiva integral* se entiende que cada agencia/agente/ámbito se conformará, a su manera, como espacio más o menos significativo para la construcción de los universos políticos de los/as ciudadanos/as, y esto estará vinculado a cada momento del ciclo vital individual. (Brussino, 2018, p. 48)

Así mismo, es importante recalcar que no existe neutralidad, ya que los procesos de socialización buscan transmitir un determinado concepto sobre la realidad política a la que representa o pertenece (Brussino, 2018).

Así mismo, las relaciones de socialización entre los agentes y agencias no son necesariamente deterministas, estáticas, ni unidireccionales (Palacios-Mena y Herrera-González, 2013; Brussino, 2018). Esto quiere decir que, por ejemplo, tanto de padres a hijos y viceversa, así como de una agencia a un ámbito o viceversa, pueden verse socializados políticamente, independientemente de la jerarquía (Brussino, 2018). Dentro de los ámbitos socializadores estarían la familia, la escuela, la universidad, los medios de comunicación, las nuevas tecnologías, los partidos políticos, las ONG's, la religión, entre otros. Sin embargo, dentro de estas, las agencias más importantes en la vida de los individuos serían los padres de familia y los docentes (Benedicto, 1995; Brussino, 2018; Grusec y Hastings, 2007; Lyra de Araújo, 2009; Morán, 2003).

En consecuencia, es fundamental establecer la escuela como un espacio importante de análisis para la socialización política. Esta, desde sus inicios ha sido creada para la transmisión y reproducción social (Euguren, Belaunde y González, 2019; Imhoff y Marasca, 2016). Alvarado, Ospina-Alvarado y García (2012) refieren que actualmente hay un interés latinoamericano por “*la importancia crucial del problema de la reproducción/renovación de*

la cultura política” (p. 250) y, en ese sentido, la escuela es un medio formal y oficial del sistema quo imperante donde hay una intencionalidad en los procesos y productos de socialización política que se plantean desde el currículo escolar. Los estudios de Imhoff y Brussino (2013, 2015), son esclarecedores para determinar que la escuela termina reproduciendo formas de relaciones de poder autoritarias que perjudican la percepción de agencia de los infantes en lo político.

En ese sentido, la escuela sería el primer espacio formal en la que un individuo se socializa políticamente (Ames, 1999; Brussino, 2018; Stojnic, 2017). Esta vendría a ser la institución que se encarga de transmitir de forma orientada y planificada a los estudiantes los conocimientos sobre el mundo social/político de la cultura política dominante de la que pertenece (Euguren, Belaunde y González, 2019; Fernández Olivera, 2004). Es el espacio donde la construcción de subjetividad política se forma a partir del aprendizaje de reglas y normas sociales en interacción con los otros (Palacios-Mena y Herrera-González, 2013). Estos contenidos transmitidos se logran a través de un currículo y Rodríguez (1988), sugiere que este espacio poseería mayores efectos socializadores políticos que la propia familia, debido al tiempo que los infantes invierten ahí y la variedad de interacciones con diversos actores sociales y situaciones (Ospina Serna y Alvarado Salgado, 2001).

Osoro y Castro (2017) señalan a la escuela como un ámbito muy importante en la manutención de una sociedad democrática. Ello, debido a que es la institución social cuya formación ciudadana responde a un currículo pensado en un ideal de estado-nación y tiene el potencial de llegar a toda la población (Stojnic, 2017). Así mismo, la currícula creada responde por obligatoriedad a pensar y construir un tipo de sujeto y un tipo de sociedad, lo cual implica un ejercicio político.

Al respecto, en Perú, la escuela peruana cuenta con un currículo de educación que tiene una serie de lineamientos que están orientados a la formación de ciudadanos democráticos (Ministerio de Educación del Perú, 2016). Sin embargo, la escuela privada ha tomado un gran protagonismo desde el inicio de los años 90 (Balarin, 2016), llegando a tener el 50% de matrículas en comparación con las escuelas públicas (Cuenca, 2013; Marcos y Vásquez, 2018). De manera particular, son las escuelas de bajo coste quienes reciben a la mayor cantidad de estudiantes y quienes compiten directamente con las escuelas públicas, en cuanto a oferta y demanda (Marcos y Vásquez, 2018).

El problema con estos datos surge de la poca regulación que existe por parte del Estado hacia las escuelas privadas (Balarin, 2016). Además, en la práctica, dicho currículo orientado hacia la democracia no parece cumplirse en los colegios públicos (Stojnic, 2017). Al respecto, en el contexto peruano, la ausencia de interés por parte del Estado para reflexionar y supervisar a la escuela como un espacio donde inherentemente hay un ejercicio político entre sus actores y de anexarla a un modelo democrático en la praxis, supuso el aumento de la aparición de la violencia, al reproducir desigualdades y la creación de un potencial caldo de cultivo para ideas radicales que distan de lo democrático, durante el conflicto armado interno (Malvaceda- Espinoza, Herrero y Correa, 2018; Sandoval, 2004). Por lo tanto, si ello ocurre en las escuelas públicas, y las escuelas privadas cuentan con poca regulación, estas últimas estarían más propensas a que la praxis docente presente un currículo oculto de corte autoritario.

Por su parte, Stojnic (2017) plantea que la definición contemporánea de la democracia implica la existencia de un sistema sociopolítico cuyo objetivo principal es el de garantizar el bienestar de las personas. En ese sentido, el autor sostiene que dicho concepto necesita de la existencia de una ciudadanía que tenga garantizado el acceso a derechos fundamentales como la capacidad de legitimar dicho modelo a través del ejercicio y acceso al poder público. Esto implica que no sólo los ciudadanos tienen derechos en la sociedad, sino también deberes en esta con el fin de legitimarla, haciéndose necesaria la noción de participación.

Al respecto, Frisancho (2009) recalca la necesidad de tener presente ciertos componentes para la facilitación de la democracia en el contexto peruano, a raíz del conflicto armado interno y pasado dictatorial que vivió el país hasta los años 90. En ese sentido, sería necesario concebir la socialización política en vías de contribuir a la transición política, en tanto se protegen los derechos humanos y se da una construcción de cultura de paz, como también se recalca que el ejercicio ciudadano se basa en la convivencia y participación. Al respecto, dentro de las recomendaciones de la CVR se establece que se deben dar reformas institucionales, donde la escuela, especialmente la que se dirige a las zonas más pobres, es uno de los espacios claves donde hay que modificar patrones autoritarios (Comisión de la Verdad y la Reconciliación, 2008).

En cuanto a los actores involucrados en la socialización política en la escuela, también es necesario tener en cuenta qué tipo de rol docente se sostiene. La importancia del rol

docente recae en dos funciones (Delval, 2012). Este impondría cierta forma o modelo de pensar y al mismo tiempo sería el animador social en tanto propicia y dirige las situaciones de aprendizaje, en este caso de socialización política. El mismo autor sostiene que la democracia no es un conjunto de conocimientos sino una praxis, sin embargo, Castro, Esquerri y Argos (2016) establecen que la primera aproximación hacia la participación tiene que ver con la capacidad del docente hacia la escucha del niño, de tal manera que este se sienta reconocido, aceptado y tomado en cuenta. Posteriormente, esta escucha debe conducir a la participación en tanto se haga extensivo el reconocimiento y valoración del aporte del estudiante en su propia escuela.

En esta línea, el estudio de Malafaia et al. (2012) indica tres posibles fuentes de influencia de la escuela en los procesos de socialización política. El primero sería que este es un espacio que propicia la oportunidad de discutir temas sociales y políticos relevantes, los cuales llegan a los estudiantes a través de los textos escolares. La segunda sería que este espacio representa fuentes de aprendizaje de involucramiento participativo por parte de los estudiantes, en dinámicas escolares de relevancia y significado socio-político. Finalmente, considera la inclusión de contenidos curriculares que giren en torno a la participación social y política de los/as ciudadanos/as.

Sin embargo, cabe resaltar que, aunque la escuela presente todas estas potencialidades como espacio de socialización política y formación de ciudadanos activos, ello no va a ser posible en tanto la currícula y lineamientos de la escuela sean orientadas al logro de esos objetivos (Batallán, 2011; Kahne, Crow y Lee, 2013; Malafaia et al., 2012). Así mismo, la efectividad de la escuela para transmitir contenidos políticos va a ser posible en tanto esta construya dicho contenido teniendo en cuenta la experiencia previa de los infantes (Delval, 2012) y por ello, esta debe dejar de subestimar y deslegitimar la participación activa de los estudiantes (Batallán, 2011). La permanencia de la ciudadanía en favor del bien común reside en que desde las primeras estructuras sociales se tenga una participación activa, para que aquellos cambios que se planteen como necesarios sean perdurables en el tiempo y exista un sistema democrático efectivo (Jiménez-Domínguez, 2008).

Por su parte, Ames (2014) establece que el Perú ha pasado por una serie de cambios que lo sitúan actualmente en una cultura política de corte democrático. Sin embargo, Stojnic (2017) plantea evidencia sobre la persistencia de una cultura política de rasgos autoritarios.

Al respecto, Carrión y Zarate (2018) señalan que poco más de la mitad (52.7%) de la población peruana apoya la democracia como la mejor forma de gobierno. En ese sentido existe una alta probabilidad que dentro del otro gran porcentaje de la población peruana que no apoya dicho sistema político se encuentren diversos agentes socializadores que funcionan dentro de la escuela, como profesores, grupos de pares, padres de familia y el resto de personal educativo, y esto pueda ser la base para entender la disonancia entre el currículo nacional y la realidad del perfil de estudiantes de las escuelas peruanas. Esto quiere decir que las escuelas aún estarían orientadas a la formación de ciudadanos con bajos niveles de empoderamiento y compromiso público.

Tal y como lo plantea Stojnic (2017):

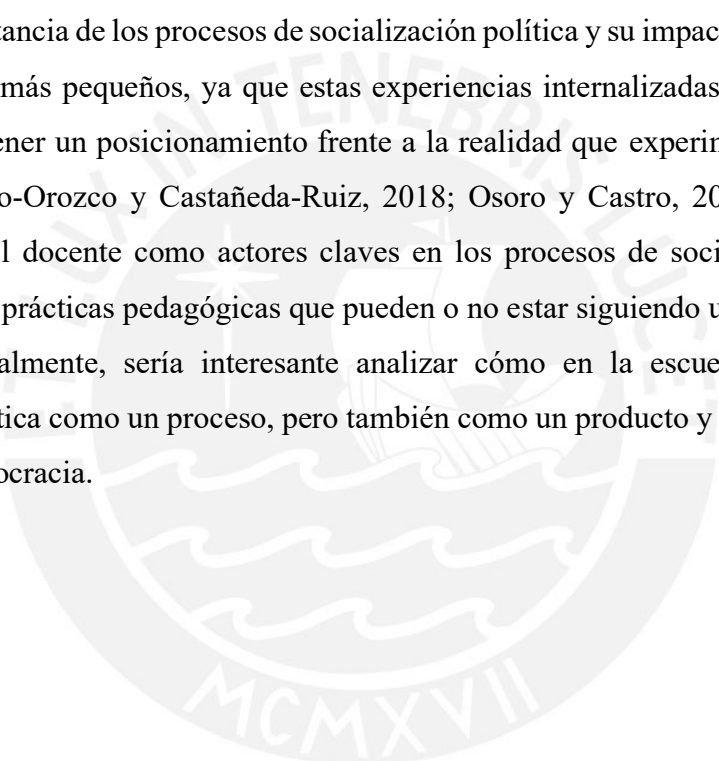
(...) Aunque la evidencia empírica muestra que la posibilidad efectiva de que las y los estudiantes experimenten el carácter y valor de la participación democrática incidiría en su valoración de la democracia y de la participación ciudadana para su sostenibilidad, a diferencia de la mera introducción de contenidos sobre el tema, la realidad de nuestras escuelas es que la democracia estaría lejos de ser abordada como una experiencia social cotidiana (p. 126).

El mismo autor establece que, a diferencia de otros países de la región, en el Perú, un mayor acceso a la educación no implicaría una mejora de la valoración a la democracia como mejor sistema político posible y ello está relacionado a que en la práctica dicho currículo “democrático” no se hace efectivo.

Debido a que *“la escuela y lo que en ella ocurre (los aspectos técnicos, curriculares y sociales) permiten explicar los niveles de formación ciudadana”* (Palacios-Mena y Herrera-González, 2013, p. 421), la relación profesor-estudiante es importante para entender cómo es que se van formando las nociones de orden social en los estudiantes entre 9 y 11 años, que es la edad promedio de los estudiantes que pertenecen al 5to y 6to de primaria. El docente resulta ser la figura de autoridad directa con la que los estudiantes están en contacto la mayor parte del tiempo, y es a través de esta interacción y las relaciones de poder que se establecen en esta relación, que los estudiantes estarían siendo socializados políticamente y creando representaciones sobre el orden social (Corona Caraveo y Fernández Poncela, 2000; Imhoff y Marasca, 2016). En ese sentido, el conocimiento y entendimiento que tengan los estudiantes sobre su rol en el espacio social y la importancia de su participación para hacer

un cambio dentro de este, es lo que va a determinar el tipo de involucramiento político que tengan (Hadar-Shoval y Alon-Tirosh, 2019). La permanencia de la ciudadanía en favor del bien común reside en que desde las primeras estructuras sociales se tenga una participación activa para que aquellos cambios que se planteen como necesarios sean perdurables en el tiempo y exista un sistema democrático efectivo (Jiménez-Domínguez, 2008).

El propósito es poner un énfasis en la necesidad de pensar en los menores de edad también como sujetos políticos, pero no desde esta visión adultocéntrica que tiene que ver muchas veces con ideologías, sino desde un punto de vista donde la participación permita entender la importancia de los procesos de socialización política y su impacto en la formación ciudadana de los más pequeños, ya que estas experiencias internalizadas sientan las bases para entender y tener un posicionamiento frente a la realidad que experimentan (Guerrero-Cabrera, Colorado-Orozco y Castañeda-Ruiz, 2018; Osoro y Castro, 2017). Así mismo, destacar el rol del docente como actores claves en los procesos de socialización permite cuestionar ciertas prácticas pedagógicas que pueden o no estar siguiendo un sistema político democrático. Finalmente, sería interesante analizar cómo en la escuela se produce la socialización política como un proceso, pero también como un producto y mecanismo social en torno a la democracia.



Método

El presente estudio analiza al docente como agente de socialización política en estudiantes entre 10 y 12 años de una escuela privada de Lima Metropolitana. Para ello, se ha empleado una metodología de tipo cualitativa, debido a que la socialización política es un fenómeno poco estudiado en el contexto peruano y mundial, y aún más en un espacio como la escuela y los estudiantes de primaria (Brussino, 2018; Nóbrega, Vera, Gutiérrez y Otiniano, 2018). Por estas mismas razones, y además debido al poco consenso que existe frente al constructo, es que esta tesis pretende usar un enfoque y diseño de análisis temático, en tanto éste permite identificar y describir ideas centrales, que se conocen como temas o categorías (Pistrang y Barker, 2012), los cuales pueden contribuir a generar mayor consenso sobre la teoría. De esta manera, el rol de la investigadora va a ser el de poder recoger las subjetividades de los docentes entorno a su rol docente y praxis diaria en la relación que tienen con los estudiantes dentro de la escuela, para poder encontrar aquellos contenidos que coincidan con los elementos de participación, ciudadanía y democracia que se contemplan desde la teoría, así como también la evidencia que ha surgido desde otras investigaciones afines.

Participantes

La presente investigación tuvo como participantes a seis docentes de un colegio privado de la ciudad de Lima Metropolitana. Como criterios de selección, se entrevistaron a tres profesores del 5to grado de primaria y tres de 6to grado de primaria respectivamente, los cuales acumulasen la mayor cantidad de horas de clase en comparación con sus otros colegas y estuviesen mínimamente dos años trabajando en el colegio. Así mismo, la escuela seleccionada es de tipo privada, de bajo costo, mixta, se encuentra en el Centro de Lima y cuenta con aproximadamente 480 estudiantes en total y 21 estudiantes por aula.

Tabla 1*Principales características de los participantes del estudio*

Docente	Grado a cargo	Sexo	Cursos	Años de Docencia
1	5to y 6to	M	Tutoría, Matemática y Religión	2 años
2	5to y 6to	M	Tutoría e Inglés	12 años
3	5to	M	Comunicación	10 años
4	5to	M	Tutoría y Personal Social	8 años
5	6to	M	Comunicación y Personal Social	34 años
6	6to	H	Ciencia y Tecnología	22 años

En primer lugar, la elección de dicha escuela responde a la poca supervisión que existe en las escuelas privadas y la gran cantidad de estudiantes que reciben las escuelas privadas de bajo costo frente al resto de escuelas privadas (Balarin, 2016; Cuenca, 2013; Osoro y Castro, 2017). También, la elección de esta escuela privada, responde a indagar, si tal y como sucede en las escuelas públicas (Stojnic, 2017), existiría una praxis docente con matices poco democráticos.

En segundo lugar, la elección de docentes como participantes para esta investigación se debe a la importancia de ambos agentes en los procesos de socialización política, en tanto es la escuela que es el primer espacio público formal al que acceden los infantes (Ames, 2014; Imhoff y Marasca, 2016; Kudrnáč, 2015; Palacios-Mena y Herrera-Gonzales, 2013; Stojnic, 2017). Diversos estudios (Imhoff y Marasca, 2016; Palacios-Mena y Herrera-Gonzales, 2013; Hadar-Shoval y Alon-Tirosh, 2019; Stojnic, 2017) sugieren que la escuela es un espacio importante en la socialización política de infantes debido a que es la relación y estructuras de poder que se establecen con el docente y que por lo tanto también se aprenden

de este, la que va a permitir el aprendizaje de las nociones políticas sobre la realidad. Ello debido a que es una de las figuras socializadoras más importantes dentro de este espacio y en esa etapa evolutiva (Palacios- Mena y Herrera- González, 2013).

En tercer lugar, la elección del grado de los participantes se debe a que a esa edad los estudiantes ya están en la capacidad de construir nociones políticas en las cuales hay un orden de jerarquías donde se relacionan diferentes actores y partes del sistema (Connell, 1971 en Corona Caraveo y Fernández Poncela, 2000). Sin embargo, cabe resaltar que la ausencia de estudiantes como participantes de la presente investigación, se debió a que las características del aprendizaje virtual, el confinamiento y las disposiciones generales dictadas por el gobierno debido a la coyuntura actual de pandemia hizo difícil el contacto.

Con respecto al número de participantes, en los seis casos se aplicará el criterio de saturación de contenido (Charmaz, 2000, en Creswell, 2013), en tanto se establecerá un punto de corte al considerar que la información obtenida no añade nuevas categorías o propiedades del fenómeno estudiado.

Finalmente, para la consideración de los estándares éticos, se tendrá en cuenta las recomendaciones empleadas por Moscoso y Díaz (2018). En ese sentido, se emplearon consentimientos informados virtuales, a través de Google Forms para los docentes (Ver apéndice 2), en el cual se les informó a los participantes acerca del propósito de la investigación como el esclarecimiento de que la participación es voluntaria y confidencial, y se les solicitó autorización para la grabación de voz de las entrevistas.

Técnica de recolección de información

La técnica que se empleó fue la entrevista semiestructurada, debido a que esta herramienta presenta la flexibilidad necesaria para ajustarse a los participantes, en tanto permite aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos, y de esta manera va acorde al diseño temático planteado (Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández y Varela-Ruiz, 2013). De esta manera, de acuerdo a la revisión de la teoría (Stojnic, 2017), se identificó que un sistema político democrático no se entiende sin una ciudadanía, y a su vez, esta ciudadanía presenta tres componentes: derechos, participación y relaciones de poder.

Tabla 2*Objetivos de la guía de entrevista en base a los componentes de ciudadanía*

Derechos	Participación	Relaciones de poder
Conocer las nociones y opiniones que tienen los profesores en cuanto a los derechos de participación de los estudiantes y el rol de la escuela en la formación de ciudadanos participativos.	Identificar las opiniones que tienen los docentes en torno a la participación de los estudiantes desde la relación docente-estudiante.	Conocer las nociones y opiniones que tienen los profesores en cuanto a la resolución de conflictos en el aula y relaciones de poder en la escuela.

De este modo, se ha elaborado una guía de entrevista (Ver apéndice 1) en base a una revisión teórica del tema y respondiendo a los objetivos planteados en la Tabla 1, los cuales a su vez también respondieron a entender la socialización política como proceso, producto y mecanismo social (Alvarado, Ospina-Alvarado & García, 2012). En un primer momento de la entrevista, se hicieron preguntas sobre el rol docente, el perfil del estudiante de primaria y la participación estudiantil. De esta manera, las preguntas abiertas permiten explorar los componentes de Derechos y Participación en la escuela. Por su parte, la guía de entrevista tiene una segunda parte donde se le exponen unos casos de conflicto en el aula con el fin de poder analizar, de manera más específica, el componente de Relaciones de poder.

Finalmente, es importante mencionar que la guía de entrevista contó con la validación de cuatro expertos. Para un primer momento, se contactó a un antropólogo, un sociólogo y una psicóloga, quienes investigan temas de educación, ciudadanía y democracia. De esta manera, se les consultó su disponibilidad, y posterior a ello se les envió un documento, el cual contenía un resumen de la introducción y metodología, así como también una tabla de validación con la guía de entrevista desarrollada con sus objetivos. En un segundo momento, y con las observaciones de los tres expertos, se hizo una revisión con un cuarto experto, el asesor de la presente tesis, quien es psicólogo, se especializa en investigación cualitativa y aborda temas de educación. Con la ayuda del cuarto experto se pudo llegar a la fase cinco de definición y denominación de los temas para luego pasar a la fase seis de la elaboración del informe de los resultados, la discusión y las conclusiones.

Procedimiento

Se dio un contacto inicial con la escuela seleccionada. En un primer momento con el director y para consultarle la viabilidad de aplicar la presente tesis en su escuela y en un segundo momento, para que sea el intermediario entre la tesista y los docentes. De esta manera, se llevaron a cabo las coordinaciones pertinentes y se procedió a llevar a cabo las entrevistas a los profesores.

Cabe resaltar que se tuvo en cuenta la coyuntura actual de pandemia para la realización de las entrevistas. En ese sentido, el contacto con la escuela se hizo a través del uso del correo electrónico y el contacto con los docentes a través del teléfono. Por su parte, las entrevistas fueron llevadas a cabo mediante la plataforma Zoom y el consentimiento informado fue enviado por medio de la aplicación WhatsApp, a través de un link (Ver apéndice 2). Es decir, que el consentimiento informado fue virtual y creado por medio de la plataforma Google Forms (Ver apéndice 2).

Así mismo, se tomaron en cuenta ciertos procedimientos recomendados por Creswell (2013) con el fin de garantizar la validez del proceso de recolección de la información. De esta manera se esclareció el sesgo del investigador, en tanto se reflexionó sobre todas aquellas creencias, expectativas y actitudes que se tiene respecto a los participantes y otros aspectos de la investigación. Finalmente, luego de haber finalizado la investigación, con los resultados y conclusiones, se procedió a exponer toda la tesis realizada frente a dos expertas, y en base a los comentarios y recomendaciones indicadas por ellas, quienes son psicólogas e investigadoras, se procedió a elaborar el informe final de la presente tesis.

Análisis de la información

Como ya se mencionó en un inicio, el diseño utilizado fue el análisis temático (Braun y Clarke, 2006). Al respecto, este se destaca por la flexibilidad que tiene al poder ser inductivo como deductivo en la categorización de la data. Particularmente, la presente investigación pretende plantear los temas identificados desde el polo inductivo, en tanto se preestablecen como temas los ejes de la Tabla 2, como elementos de la teoría emergente que responden a ser componentes propios de la ciudadanía, la cual es su vez un componente indispensable para la existencia y mantenimiento de una democracia (Stojnic, 2017). Sin

embargo, en cuanto a la saturación temática, la representatividad estadística no es un factor determinante, por lo que va a haber flexibilidad en tanto se pueda añadir mayor o menor información al análisis y discusión de resultados, en tanto sea relevante y significativa para responder a la pregunta de investigación.

Así mismo, para el análisis de datos se emplearon las 6 fases propuestas por Braun y Clarke (2006). La primera fue la de familiarización con los datos, esta se dio luego de haber realizado las entrevistas y haber transcrito las mismas. Es de esta manera que se dio la segunda fase, de generación de códigos a través del uso del Software ATLAS.ti 9. En consecuencia, gracias a la identificación de códigos, se procedió a la fase tres de generación de temas iniciales. Posterior a ello se pasó a la fase cuatro, en la cual, junto con el asesor de la presente tesis se hizo una revisión de los temas en contraste con la teoría y objetivos planteados.

Finalmente, a lo largo de todo el planteamiento y la elaboración de la tesis se tuvieron en cuenta los criterios de rigor indicados por el documento de “Criterios Homologados de Investigación en Psicología (CHIP) Investigaciones cualitativas” (Nóbrega, Vera, Gutiérrez y Otiniano, 2018). De esta manera, se tuvo en cuenta el criterio de integridad, el cual agrupa el cumplimiento del rigor científico, metodológico y ético. Para satisfacer el criterio de integridad se cumplió el principio de transparencia, mediante el cual la tesista reflexionó sobre sus expectativas y detalló sus aprendizajes durante todo el proceso de investigación y en la elaboración del presente documento. En segundo lugar, se cumplió el principio de los indicadores de credibilidad, mediante una selección adecuada de fuentes de información, elaboración detallada de la metodología y la consulta a expertos. En tercer lugar, se cumplió con el principio de fundamentación, mediante la elaboración de las conclusiones en base a los resultados empíricos obtenidos. Finalmente, en cuarto lugar, se cumplió con el principio de coherencia, en tanto los resultados obtenidos empíricamente y la teoría consultada guardan relación. Así mismo también existe una coherencia entre el rigor científico, rigor metodológico y rigor ético.

Resultados

Los resultados se presentarán a partir de lo narrado por los docentes en diálogo con la teoría y otros interlocutores expertos en la materia. En este sentido, el contenido ha permitido la elaboración de dos grandes temas, donde cada uno cuenta con sus propios subtemas de análisis y respectivas categorías. De esta manera, los temas son 1) participación en la escuela y, 2) lo político en los estudiantes, los docentes y la escuela. De esta manera, a través del tema 1 se puede obtener información para analizar a la socialización política como un proceso, en tanto forma la identidad política del sujeto; y a través del tema 2 se puede analizar la socialización política como un producto y un mecanismo social.

Lo que también se busca con estos temas es enmarcar dos estados de la socialización política, en tanto hay una socialización política más explícita y otra más implícita. Al respecto, se identificó que un elemento fundamental en las democracias es el tipo de participación ciudadana, la cual debe ser activa y se aprende desde edades tempranas, siendo la escuela el primer contacto de los niños y niñas con lo público (Brussino, 2018; Stojnic, 2020). El primer tema comprende una socialización política más implícita, en tanto a lo largo de la entrevista no se ha mencionado a la participación como una práctica política en sí. Por su parte, el segundo tema vendría a comprender una socialización política más explícita en tanto aborda las subjetividades y prácticas que se identifican como políticas en sí. De esta manera, bajo el análisis de ambos temas se podrá entender a qué se asocia con lo político, qué prácticas políticas se dan en la escuela y qué sistemas políticos se socializan en la escuela, de manera implícita o explícita, para así poder entender cómo se da la socialización política en los estudiantes del 5to y 6to grado de primaria de un colegio privado de Lima.

PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA

Este primer tema responde a poder enmarcar el proceso de socialización política en torno a la participación en la escuela desde los discursos docentes. Para este propósito, la información relacionada al tema 1 se dividió en dos subtemas: 1) subjetividades docentes sobre la participación en la escuela y, 2) la relación docente-estudiante en torno a la participación. De esta manera, en el primer subtema encuentra cuáles son las subjetividades docentes entorno a su quehacer y el de los estudiantes, estableciendo así un imaginario sobre el poder que ejercen ambos actores en el ámbito educativo, es decir, cuáles son los límites y

alcances que tiene un estudiante y docente en la escuela desde esa interacción. Por su parte, en el segundo subtema, analiza si aquellas ideas coinciden en la praxis docente para profundizar sobre qué piensan y cómo actúan los docentes y finalmente qué manifiestan los docentes que los estudiantes hacen, en torno a la participación.

Subjetividades docentes sobre la participación en la escuela

En cuanto a este primer subtema, se encontraron dos grupos de subjetividades docentes: 1) subjetividades sobre el rol docente y la participación de los estudiantes y, 2) subjetividades sobre la capacidad de los estudiantes para la participación.

De esta manera, desde el primer grupo de subjetividades: *subjetividades sobre el rol docente y la participación de los estudiantes*, se encontró que los profesores consideran que el rol docente es el de guiar, acompañar y orientar a sus estudiantes. Esto se ve representado en la siguiente cita: “*Nosotros solamente acompañamos, guiamos, orientamos.*” (Docente, 5to y 6to grado).

De manera más específica, los docentes refieren que son ellos los que promueven la formación de sus estudiantes mediante el diálogo permanente, la interacción de ser empáticos con ellos, que se sientan iguales entre hombres y mujeres, que vean al otro como ser humano sin distinción por procedencia, cultura, capacidad monetaria, acompañando el conocimiento científico y promoviendo la participación para saber qué es lo que piensan con el respeto por el otro. Así mismo, evidencia que hay un énfasis en la formación socioemocional de sus estudiantes. “*Pero en cuestión de persona, es mucho más importante esa formación: la salud emocional. (...). Eso creo que es fundamental.*” (Docente, 5to grado)

(...) el diálogo permanente, la interacción, de alcanzar empatía con los estudiantes...de hacer sentir igual, hombre o mujer, de ver a la persona como humano, sin hacer distinguir su procedencia, su cultura, la cantidad de dinero que tengan, quién viene a pie, quién viene en carro, quién viene en colectivo. Entonces, mostrar uniformidad es el trabajo de cada día para apuntar en esta parte, eso como le digo acompañado siempre del conocimiento científico del cual los cursos que uno dicta van dando (Docente, 6to grado)

Así mismo, un docente menciona que la participación se relaciona con tener un cargo donde se promueva algo, lo cual está relacionado con el acto de delegar y por lo tanto con tener poder.

Yo considero que cuando uno participa en estas cosas que tiene como sentido de delegar, pues, aunque...bueno yo siento como que el niño se siente con más poder ¿no? con más carácter, con más confianza de expresar las cosas ¿no? siento que esto le da seguridad a ellos ¿Por qué? porque desde niños pues ya a veces tienen que hablar, tienen que debatir y todo eso. (Docente, 5to grado)

En adición, para otro docente la participación se debe dar con respeto, responsabilidad y cooperación y debe ser aplicado en actividades cívicas, académicas, etc.

(...) es una participación que se va a dar con respeto, responsabilidad y cooperación, con la finalidad de un desarrollo integral para todos. (Docente, 5to grado)

Por su parte, dentro de los espacios de participación, los docentes identifican que existe una participación dentro de la escuela, a nivel de aula y a nivel de COES y fuera de la escuela en diferentes concursos, la Gymkana o invitaciones que llegan al colegio.

(...) son participación a nivel del aula en mis quehaceres como docente. Sin embargo, en el colegio hay una estructura, lo que llamamos el “COES”, que es el centro... digamos, la organización estudiantil (Docente, 5to y 6to grado)

(...) apertura de la Gymkana, si mal no recuerdo era el del tema este...que se estaba dando el aniversario del colegio. (...) sé que en el área de Educación Física, tenían competencias con otros colegios ¿no? En el año 2017 (...) había un equipo de Inglés, pero nos invitaron a participar en un concurso de spelling. (Docente, 5to grado)

Por otro lado, se encontró que un elemento muy importante de la participación estudiantil era el Consejo Estudiantil (COES). Este es un organismo que se compone de una serie de delegados por aula y un consejo central de delegados, los cuales tienen el objetivo de proponer mejoras y llevarlas a cabo en el colegio, en conjunto con los docentes y área directiva. En ese sentido, cada salón pasa por un proceso de elecciones internas donde

escogen a sus representantes y finalmente los escogidos pasan a otro sistema de elecciones donde escogen a un comité central.

(...) en el colegio hay una estructura, lo que llamamos el “COES”, que es el centro... digamos, la organización estudiantil donde los estudiantes se pueden organizar y pueden aportar desde diferentes responsabilidades, lo que se llama el ser “delegado”: delegado de pastoral, delegado de estudio, delegado de medio ambiente. Delegados, también, de festividades, deportes, etc. Entonces, hay un equipo en cada salón donde cada responsable, cada delegado, recoge las opiniones de sus compañeros de aula y los pone de manifiesto o los pone en plenario con los responsables del COES ya a nivel de todo el colegio. (Docente, 5to y 6to grado).

De esta manera, el COES permite que los estudiantes tengan un primer contacto con los procesos electorales en los cuales van a tener que participar cuando cumplan la mayoría de edad y el estado los reconozca como aptos para ejercer su voto. Así mismo, la forma en la que se de todo este proceso, y luego se desarrolle el COES en la escuela, no sólo va a marcar la forma en la que se establece la democracia dentro de la escuela, sino también detallar si se promueve una democracia delegativa o participativa.

Las subjetividades no refieren un ejercicio espontáneo que parte de los estudiantes, esto se evidencia cuando se definen los tipos de participación que existen dentro y fuera del colegio. Sobre este último punto se dice que sólo se ha dado cuando han llegado invitaciones, más no si los estudiantes han propuesto participar o crear alguna propuesta de participación fuera de la escuela.

Por otro lado, desde el segundo grupo de subjetividades: *subjetividades sobre la capacidad de los estudiantes para la participación*, se encontró que los docentes conciben que en general los estudiantes tienen derecho a opinar con respeto y prudencia hacia los demás. También estos deben ser conscientes que son responsables y protagonistas de su propio aprendizaje. Así mismo, los docentes mencionan que la elección general del COES sólo es efectiva a partir del 6to grado de primaria porque se considera que ya tienen la madurez suficiente como para que su elección sea tomada en cuenta. “(...) el estudiante tiene

que ser consciente que él es el responsable y el protagonista de su propio aprendizaje.”

(Docente, 6to grado)

“Soy de la idea que tanto el niño, pequeño o grande, tiene derecho a opinar con respeto y prudencia hacia los demás. Yo, al menos en mis estudiantes, siempre les inculcó: hablen, dialoguen, conversen, porque es importante saber lo que uno piensa. (...) pero siempre con mucho respeto, sin llegar a otras situaciones. Eso para mí es fundamental.” (Docente, 5to grado)

“por qué le dan más valor o aportación a los niños de sexto grado, es porque creemos que, fue comentado y conversado, creemos que están en una madurez en el que ellos pueden dar un voto más efectivo, son más claros.” (Docente, 5to grado)

Con ello se sostiene también lo comentado sobre las subjetividades sobre el rol docente, en tanto el poder que tenga el docente en la escuela también va a delimitar el alcance que tiene el estudiante.

Finalmente, en cuanto a la resolución de conflictos, los docentes consideran en general que estos deben resolverse con ayuda de la psicóloga y otras autoridades del colegio. Son los adultos quienes deciden las sanciones para los estudiantes y por lo tanto se evidencia una pérdida de autonomía de los estudiantes.

“Mira, por Juan, como agresor, habría que hablar con muchas personas, con el director, con el coordinador, con el psicólogo, (...) y lo tengan bien observado en los recreos, en lo que hace y en lo que dice.” (Docente, 6to grado)

En casos de discriminación y agresión entre estudiantes, el docente debe promover la participación de la persona agredida, donde se tenga en cuenta su testimonio y también se hable con la clase a modo de concientización para evitar que dichas situaciones se vuelvan a presentar:

“en este caso sería hablarle a los estudiantes. Hablarles a todos en general el tema de la discriminación; que nadie puede discriminar a nadie por su color ni por su religión ni por ninguna índole. Ninguna clase justifica la discriminación. Hablarles a todos en

general. De repente hacer un espacio donde el estudiante a quien ha sido tildado con ese término... de repente separarlo, y luego hablarles a todos los chicos. Posteriormente incorporarlo, y poder también asumir compromisos de no volver a hacer esto, ¿no? Y que puedan acoger a su compañero. Y tratar de poner ejemplos, situaciones, a través de cuentos, videos, casos. Y que se traten de poner en el lugar de la otra persona, porque no está bien que tomen esas actitudes de discriminación.” (Docente, 5to y 6to grado)

“En el caso de María, bueno ella es la agredida, (...) Entonces habría que rebuscar más ahí para ver qué pasa, pero con María, de hecho, los padres de María van a venir al día siguiente, y también necesita ese mismo soporte, que se mantenga pendiente, que puede volver a ocurrir, que comunique esas cosas que están pasando de una forma amenazante, hasta que termine esta agresión, que comuniquen, que no se queden calladas, si ya pasó otras veces con ella misma.” (Docente, 6to grado)

La relación docente-estudiante en torno a la participación

En cuanto a este segundo subtema, se encontraron 4 grupos de praxis, cuyos resultados se permiten contrastar con las subjetividades previas: 1) características generales de la participación estudiantil, 2) la interacción docente-estudiante en el aula, 3) la interacción docente-estudiante en el COES y, 4) la interacción docente-estudiante en la resolución de conflictos.

La razón por la cual este subtema no separa las acciones docentes de la participación estudiantil, se debe a que se considera que, para entender la socialización política, se debe entender cómo surge esta a partir de la interacción (Palacios-Mena y Herrera-González, 2013). Esto se traduce en que, entendiendo la praxis docente, también se pueden entender los alcances y límites de la participación estudiantil en la escuela. Sin embargo, también cabe resaltar, que esta interacción va a ser referida según la percepción docente de cómo es que esta se da en la escuela.

En cuanto al primer grupo: *características generales de la participación estudiantil*, se encontró que, para los docentes, los estudiantes de primaria participan más que los de

secundaria: “Entonces, yo he observado que cuando están en grados menores, su participación es más activa” (Docente, 5to grado)

En cuanto al segundo grupo: *la interacción docente-estudiante en el aula*, se encontró que las docentes reconocen en sí mismas un rol de guía, dirigen y monitorean la elaboración y el seguimiento de normas de sus estudiantes:

Yo les voy guiando, diciéndoles más o menos por dónde ir, acompañando, monitoreando si se viene cumpliendo o no; pero son ellos los que, al fin y al cabo, tienen que tomar compromisos; y uno los va monitoreando, los va acompañando, y va haciéndoles caer en la cuenta que hasta ahí llegan los límites, que hasta aquí comienza el espacio del otro. Siento que ese es un acompañamiento constante. (Docente, 5to y 6to grado)

Luego, en cuanto al tercer grupo: *la interacción docente-estudiante en el COES*, de acuerdo con las características expuestas del COES, este organismo funciona como un canal de consultas y sugerencias entre los estudiantes y las autoridades de la escuela:

De esa manera, la voz de un niño del aula llega a la voz de un responsable de todo el colegio, y por ende llegan las opiniones a los directivos -en este caso, al director, a los coordinadores, etc.- para que se haga un trabajo. (Docente, 5to y 6to grado)

Sin embargo, se encontró que en dicho organismo existe todo un acompañamiento docente permanente en el proceso electoral y consolidación del COES:

(...) un comité donde se eligen los delegados. Acompañados, obviamente, por la tutora del aula, se eligen, eligen a sus representantes en el aula, y luego, éstos participan del COES a nivel de todo el colegio. (Docente, 5to y 6to grado)

Aparte, también te comento que hubo... cada año que se da esto de los COES, hay una semana de preparación entre psicólogos y formadores de sociales para que los visiten y acompañen y aterricen sus proyectos. Entonces, es toda una preparación para los chicos del COES, ellos no están solitos y hacen lo que ellos desean, no, a partir del segundo año ya los acompaña un asesor que se escoge de los profesores y aparte

hay una preparación de una o dos semanas si no me equivoco con personal especializado que viene para esto del COES. (Docente, 6to grado)

En esta cita, un aspecto importante a destacar es que, cuando la profesora refiere “ellos no están solitos y hacen lo que ellos desean”. De esta manera, la docente sugiere una posición de poder superior y directiva sobre sus estudiantes, sugiriendo una labor docente de control sobre el estudiante. De este enunciado, se desprende, además, una concepción que disminuye la capacidad de autonomía del estudiante.

Finalmente, en cuanto al cuarto grupo *la interacción docente-estudiante en la resolución de conflictos*, se encontró que, si bien las docentes refieren entrar en un diálogo para saber qué es lo que ha ocurrido, este es mínimo, y manifiestan que piden el apoyo de la psicóloga, y en caso grave se llama a los padres de familia. Así mismo, en casos de algún caso de discriminación o violencia, las docentes buscan problematizar lo ocurrido con los estudiantes para evitar que ello vuelva a ocurrir.

Creo que aprovecharía para tocar un tema ¿no? justamente eso es uno de los temas que se ven en Personal Social, tratar de hablarlo como tema, como tal, y después de repente dar un espacio para que, a través de repente de algún, como pretexto, decirle al niño quien está siendo agredido, de repente decirle que salga un momento, o hablar con la psicóloga para que lo llame mientras yo hablo con todo el salón, y después hacer viceversa, que entre la psicóloga y yo hablo con él también. (Docente, 6to grado)

Así mismo, un punto importante a resaltar, y que se evidencia más en esta parte, es la diferencia en las respuestas de los dos docentes. Mientras una de las entrevistadas, es la que a lo largo de la entrevista ha mostrado ideas y actitudes más democráticas; otro entrevistado, a lo largo de la entrevista realizada mostró ideas y actitudes cada vez más autoritarias. Todas las citas anteriores han resultado presentar un consenso, sin embargo, hay una clara diferencia entre la entrevistada 1 y el entrevistado 6:

Entonces, yo les haría caer en la cuenta de la realidad; de las causas que han desatado la actitud de María; y de manera que, una vez que puedan ver la situación concreta, real, de las causas de la situación, puedan ellos reconocer su error, ¿no? Reconocer el

error del uno y reconocer el error del otro. Porque yo pienso que el primer paso se da en reconocer las causas. Que puedan reconocer las causas, que puedan reconocer su error y después que puedan enmendarse. Alternativas de solución, ¿qué piensan hacer de ahora en adelante? Les dejaría que ellos mismos... O sea, ir abriéndoles el camino, pero que ellos mismos puedan darse cuenta de cómo pueden terminar las situaciones si es que no hay un diálogo y una toma de conciencia de sus errores, y no hay una toma de conciencia de ser mejor, de no hacer daño al otro tampoco. Y que las alternativas de soluciones deben de ser las más viables, no las que llevan a la agresión. (Docente 1, 5to y 6to grado)

Mira, ya estás hablando acá de violencia física, de alguien que no tiene límites, que no respeta al profesor, que no se ha ubicado, no está en el salón, no sabe que ahí hay más compañeros, entiendo que también este tipo de jovencitos no obedecerán a sus padres ¿no? Pero, en ese momento el salón si debe interrumpirse, no puede la clase continuar con alguien que pega públicamente, alguien que no le importa la autoridad, es preciso llamar, en este caso, al auxiliar del colegio o algún colega que lo reemplace por unos minutos en el aula, y invitar al jovencito, al agresor, invitarlo a salir del salón, conversar un poco con el profesor, quizás pedir la participación de otra autoridad del colegio, como el coordinador académico, o en su ausencia, quizás ya la Dirección pueda entrar o al menos estar informada del caso. Hablar con el área de Psicología, que esto tiene que tener un procedimiento muy rápido y decir lo que ha sucedido en el salón, pero el caso es más grave, dice que él "siempre", cuando me dicen "siempre", estaría molestándole desde primer grado, o desde el año que llegó, entonces esos son agravantes. (Docente 6, 6to grado)

Esto quiere decir, que existe de manera general una concepción democrática tanto de la praxis como las ideas generales sobre el rol docente. Sin embargo, cuando los docentes comienzan a profundizar sobre sus ideas y praxis en la escuela, sobre acciones concretas, se empiezan a vislumbrar actitudes que disminuyen la autonomía de los estudiantes como sujetos con agencia dentro de su propia escuela.

LO POLÍTICO EN LOS ESTUDIANTES, LOS DOCENTES Y LA ESCUELA

Este segundo tema responde a enmarcar la subjetividad política de los docentes. En ese sentido, es importante ya que esta es la base de pensamiento que atraviesan los procesos de socialización política practicados en la escuela desde el docente como agente socializador de contenidos políticos.

Para este propósito, la información relacionada al tema 2 se dividió en dos subtemas: 1) los niños y su posibilidad de participación de lo político y, 2) la escuela como espacio apolítico. De esta manera, mientras que en el primer tema se exponen las subjetividades docentes sobre lo político y la participación política de los estudiantes, el segundo tema pretende analizar todos aquellos elementos que sostienen una socialización política con rasgos más autoritarios o democráticos.

Los niños y su posibilidad de participación en lo político

Al respecto, el presente subtema se dividió en dos categorías: 1) abordaje docente de los temas de coyuntura y, 2) participación política de los y las estudiantes. De esta manera, en la primera categoría se va a analizar cómo el docente considera que se deben abordar los temas de coyuntura en el aula. Por su parte, la segunda categoría va a analizar qué asocian los docentes con lo político y sus opiniones sobre la participación política de sus estudiantes.

Entonces, en cuanto a la primera categoría: *abordaje docente de temas de coyuntura*, los resultados encontrados sugieren posturas distintas. La mayoría de docentes establecen que es importante hablar de temas de coyuntura en el aula, e inclusive señalan que esta fomenta el pensamiento crítico, permite ver el nivel de madurez y carga valorativa del estudiante, y cuestiona ciertos antivalores como la corrupción:

Yo utilizo mucho para el pensamiento crítico, por ejemplo en las lecturas, en el Plan Lector, en la comprensión de lectura o entre algún hecho, bueno yo no tengo clases los viernes, pero algún hecho de por ejemplo ahorita lo que está pasando con Vizcarra, yo indudablemente puedo preguntar qué es lo que saben, qué opinan y llevarlo un poco por el valor ético, la corrupción, como mintió, que acá nadie está juzgando a la persona, estamos viendo el acto en sí, cómo estas cosas nos enseñan que uno siempre tiene que hablar con la verdad. (Docente, 6to grado)

A mí me parece un tema muy interesante, porque, quieras o no, si bien es cierto son pequeños y pueden emitir una opinión, tú ves allí su grado de madurez y su carga valorativa. Esto de que no es adecuado, yo discrepo totalmente. Muchas veces que yo he conversado con los chicos, a veces los mismos textos como que dan pie a que tú puedas reflexionar sobre situaciones que uno vive, no solo dentro del texto sino de la situación. (Docente, 5to grado)

Así mismo, una docente señala que los temas de coyuntura sirven para cuestionar el valor ético y moral de sus estudiantes. De esta manera, los hechos que suceden en el país son relacionados a la vida diaria de cada estudiante con el fin de que cada uno pueda interiorizar sus valores.

(...) o sea que lo vean por el valor ético, por la moral, porque todo el mundo escucha que hay corrupción y todo, pero también a veces nosotros como personas en el salón, de alguna u otra forma, tenemos que dar el ejemplo ¿no? y en pequeños actos no hacer cosas corruptas (Docente, 6to grado)

Por el contrario, a estas opiniones, hubo una docente que mencionó que prefiere no hablar de estos temas debido a la presencia de los padres de familia y les dice a sus estudiantes que tendrán que abordarlo cuando crezcan:

Tal vez, si ellos tienen ahorita una información, pero cuando ellos sean más grandes, ellos ya van a tener en sus manos la decisión de creer o no, eso es lo que yo siempre les comento a los pequeños ¿no? porque me preguntan a veces, me preguntan y yo de verdad no sé qué decir porque están sus mamás y sus papás ahí. (Docente, 5to grado)

Al respecto, otra docente refiere que ahora los padres de familia limitan el acceso a contenido de coyuntura en sus hijos:

En este momento no es muy continuo. Como te digo, son pocos los chicos, debido a que los padres cuidan mucho esta situación a pesar de los medios de comunicación que bombardean terriblemente construyendo una situación de pánico, por el momento los papás están cuidando bastante ese tema. Años atrás los jóvenes manifestaban y sobre todo, dan, que te digo, en la hora de tutoría te podías percatar. Si bien nos programan un tema para todo el colegio, en el momento sale una situación, que puede

ser del aula o del país. Ahora no es muy frecuente, los padres cuidan bastante esto, hay algunos que se nota que, si les permiten, ver noticias, conversan sobre el tema, dialogan sobre los cuidados, sobre la situación que se está viviendo, pero no es muy frecuente como años anteriores. (Docente, 5to grado)

De esta manera, los docentes reconocen en los padres su rol como agentes socializadores activos que limitan el contenido político al que acceden sus hijos. Ante ello, algunos docentes se sienten intimidados y por ende evitan hablar de temas de coyuntura en sus aulas. Por lo tanto, el rol docente se puede ver limitado por la presión de los padres. Esto evidencia que el abordaje de temas políticos va a depender de cada docente.

En cuanto a la segunda categoría *participación política de los estudiantes*, los resultados previamente encontrados, que incluyen los del tema 1, y los expuestos a continuación, sugieren que los docentes asocian lo político con valores, civismo y partidos políticos e ideologías. Así mismo, cuando se les pregunta por participación política, la mayoría refiere estar de acuerdo, y uno diferencia que no todo lo político puede ser abordado por la escuela. Así mismo, algunos sugieren que la participación política empieza desde la escuela y puede darse también fuera de ella, teniendo como aliados a los padres de familia.

La participación política del estudiante debe ser tanto dentro como fuera del hogar, pero eso se tiene que formar. Es como te digo, que todo parte del hogar. El tema fundamental son los valores. (Docente, 5to grado)

La participación política cuando se refiere a un partido político, o una línea de pensamiento, yo creo que la institución educativa no es el lugar para esto, pero tener una opinión política, hablar de tu población, hablar de lo que ocurre en tu entorno, yo pienso que sí. (Docente, 6to grado)

Yo entiendo participación política de niños, es como, por ejemplo, se me ocurre que, en el caso del colegio de mi hija, he observado que hay dos partidos, y estos dos partidos proponen ciertas cosas, tienen un logo, hacen sus campañas y todo eso, y al final eligen a un ganador ¿no? (Docente, 5to grado)

De esta manera, sobre esta última cita, se puede inferir que el COES sería un ejemplo de participación política clave dentro de la escuela. Al respecto, de acuerdo a todo lo que ya

se ha analizado previamente sobre el COES, aquí se daría una socialización política que se define como democrática, pero presenta prácticas un tanto autoritarias. Ello se sustenta en que no hay autonomía por parte de los estudiantes, son los docentes los que se involucran dentro del COES y ponen los límites sobre lo que ellos pueden hacer o no en su ejercicio participativo, y no hay evidencia de un consenso.

La escuela como espacio apolítico

Al respecto, el presente subtema se dividió en dos categorías: 1) el COES como medio de participación política estudiantil y, 2) perfil del egresado de primaria. De esta manera, en la primera categoría se va a describir el estado actual del COES en el colegio, como ejemplo de participación política. Por su parte, la segunda categoría se va a analizar si el perfil de estudiante que refieren los docentes contribuye a formar ciudadanos participativos en democracia.

Entonces en cuanto a la primera categoría *el COES como medio de participación política estudiantil*, los resultados encontrados establecen que este organismo ha dejado de funcionar por la pandemia y además ha sido reemplazado enteramente por los docentes.

(...) en este caso, lo primero que se ha dado es la conversación con los delegados de aula, que lo vas a ver más efectivo en la hora de tutoría, en el caso de primero de secundaria lo tiene los días viernes, hay un caso de observaciones porque así lo llamamos ahora, observaciones, que se pueden dar en aula. Hasta esa parte hemos llegado, la del COES interno de aula, la del COES general ya no. Pero como profesores o tutores transmitimos esas inquietudes a nuestros estudiantes o a nuestros colegas o en este caso, al director. Tenemos reuniones cada fin de semana y hacemos esas observaciones de manera general, donde llamamos a reflexión y a mejorar las labores. Pero el COES general no se ha podido lograr por el mismo hecho de la pandemia ya que en marzo cerró el colegio, pero la primera parte, el COES interno sí. En el caso de los delegados generales de aula, ellos ven el tema del apoyo, se ha generado un grupo de WhatsApp por alumno, dónde el delegado general lo asume, y en caso que haya una situación de inasistencia, los chicos también se ayudan a que se ponga al día, a que recabe los materiales que faltan, claro que cada uno debe ser responsable de revisar su trabajo. Hasta el primer COES que es por

aula, lo tenemos. El general, no. Nosotros somos la voz de nuestros alumnos, para evitar lo que se pueda estar suscitando en el caso de Sara, nuestra psicóloga, para que pueda intervenir y contarle qué está pasando, y así. (Docente, 5to grado)

Al respecto, se infiere que no hubo una consulta con los estudiantes para tomar la decisión de cerrar el COES general. Así mismo, que la cancelación del COES provenga de una decisión adulta, refleja la falta de autonomía que poseía este organismo estudiantil.

Finalmente, en cuanto a la segunda categoría *perfil del egresado de primaria*, los resultados encontrados establecen que la formación escolar prioriza lo académico y socioemocional, más no toma lo político como un tema primordial:

(...) en cuestión de los niños de primaria, tomando lo que tenemos en el colegio, se busca una formación integral, no solo como estudiante sino como ser humano, como persona. Un niño que pueda socializar con el resto de sus compañeros, que se fortalezca su cuestión de valores que ellos traen. (Docente, 5to grado)

En esta misma línea, el siguiente enunciado evidencia que se ve al estudiante como alguien que llega a la escuela para recibir conocimiento: *“Desde que ingresa a primer grado va desarrollándose y va así recibiendo más información, recibiendo más insumos, en el cual el niño va desarrollándose mejor.”* (Docente, 5to grado)

Finalmente, es debido al tipo de organización de estos resultados que se puede enmarcar cómo se da el proceso de socialización política en la escuela de los docentes hacia los estudiantes, tanto de manera implícita como de manera explícita. Se evidencia que los docentes siempre están vertiendo contenidos, y lo que piensan y lo que hacen está vinculado a lo que le termina siendo socializado a los estudiantes. Por ello, en la siguiente sección se podrá proceder a la discusión y esclarecer las conclusiones que evidencian el tipo de socialización política que ejercen los docentes hacia sus estudiantes.

Discusión y conclusiones

A partir de los resultados observados se desarrollaron cinco hallazgos respecto a la socialización política en la escuela en estudiantes de 5to y 6to grado de primaria. Estos son: 1) los estudiantes de primaria tienen una mayor participación escolar que los estudiantes de secundaria, 2) el COES como organismo de participación política en la escuela no ha sido apropiado por los estudiantes, 3) para los docentes los niños no están en la capacidad de resolver conflictos de manera autónoma, 4) la praxis docente no promueve la autonomía y por lo tanto, ello afecta a la agencia del estudiante y, 5) para los docentes no sería una prioridad el aprendizaje de contenidos políticos.

El primer hallazgo se desprende de los resultados encontrados en la categoría 1.2.1. *características generales de la participación estudiantil*, donde los docentes perciben que **los estudiantes de primaria tienen una mayor participación escolar que los estudiantes de secundaria**. Este hallazgo coincide con la literatura encontrada sobre socialización política, ya que diversos estudios han demostrado que la participación política de niños y niñas pequeños es posible (Imhoff y Brussino, 2013, 2015; Padilla, 2012; Espinosa, 2018). De esta manera, se muestra el componente biográfico-personal de la socialización política que evidencia que habría una predisposición de los estudiantes de este estudio para la participación en su escuela.

Así mismo, estos resultados son importantes debido a que la presente tesis ha optado por centrarse en el modelo del ciclo vital, el cual sostiene que las personas van a inclinarse por ciertas actitudes políticas según el ciclo vital en el que se encuentren (Brussino, 2018). De esta manera, los hallazgos permiten brindar mayor evidencia que sustente este modelo, y a su vez, cuestiona la masificación de estudios sobre socialización política que existe sobre el nivel de secundaria, en comparación con la primaria.

Por su parte, de la categoría 1.2.3. *la relación docente-estudiante en el COES* y la categoría 2.2.1 *el COES como medio de participación política estudiantil* se desprende el segundo hallazgo el cual evidencia que **el COES como organismo de participación política en la escuela no ha sido apropiada por los estudiantes**. Ello se sustrae de la diversa evidencia que sugiere que el COES es una propuesta principalmente generada por la institución educativa, que además, en tiempo de pandemia, ha dejado de funcionar debido a

la coyuntura, y donde los docentes han pasado a suplir las funciones de dicho organismo. Cabe resaltar, que el COES tiene como misión ser el espacio donde los estudiantes hacen valer su voz y hacen propuestas para el colegio. En ese sentido, previo a la pandemia, según lo referido por los docentes en las entrevistas, ya existía un continuo acompañamiento y delimitación de las funciones de los estudiantes dentro de este espacio por parte de los docentes.

En contraste, existen una serie de ejemplos sobre participación política, donde se evidencia que niños entre 8 y 11 años pueden tener un entendimiento de lo político (Padilla, 2012; Espinosa, 2018). En ese sentido, estos ejemplos destacan por su carácter democrático en tanto se demuestra autonomía por parte de los niños, donde se organizan y tienen elecciones internas que les permiten organizarse y lograr cambios en los espacios que habitan. Así mismo, estos ejemplos sugieren también que los niños y niñas tienen la capacidad para poder gestar y llevar a cabo sus propios proyectos. Particularmente, Conell (1971, en Corona Caraveo y Fernández Poncela, 2000) establece que es entre los 10 y 11 años de edad en donde hay una progresiva diferenciación entre los actores y partes del sistema que luego desemboca en un nivel en el cual ya están en la capacidad de usar términos políticos abstractos y entender la complejidad del sistema.

En esta misma línea, la literatura previamente citada también contradice el tercer hallazgo, donde **para los docentes, los niños no están en la capacidad de resolver conflictos de manera autónoma**. Este hallazgo se desprende de la categoría 1.1.2 *subjetividades sobre la capacidad de los estudiantes para la participación* y de la categoría 1.2.4. *la relación docente-estudiante en la resolución de conflictos*. En este aspecto, se encuentra que la praxis docente tiene componentes más autoritarios en la resolución de conflictos que en el caso del COES. Por consiguiente, si bien hay actitudes democráticas de escucha y atención al conflicto que surja en la clase, la decisión final siempre la tiene el adulto. Es el adulto quien dirige y vierte los contenidos, quien establece y decide las sanciones, quien decide qué y qué no es correcto.

Al respecto, Imhoff y Marasca (2016) establecen que un estilo democrático en la escuela *“es aquel en el cual la toma de decisiones respecto de la tarea educativa es*

compartida entre docentes y estudiantes” (p. 7). Sin embargo, el estilo docente pareciera tener más componentes de carácter directivo o autoritario.

En consecuencia, todo ello conduce al cuarto hallazgo donde se establece que ***la praxis docente no promueve la autonomía y por lo tanto ello afecta a la agencia del estudiante***. Este hallazgo, que se desprende de los dos temas centrales encontrados en el apartado de resultados, evidencia que, si bien los resultados establecen discursos opuestos, finalmente priman actitudes más directivas y poco democráticas por parte de los docentes. Como ya se ha analizado en los 3 hallazgos anteriores, hay una disposición de los niños en primaria por participar activamente en su escuela; sin embargo, los estudiantes pueden decidir y tomar acción hasta donde lo indica el docente, y esos límites no son consensuados con el estudiante.

Al respecto, como señala Delval (2012) un docente democrático:

“tiene que promover la autonomía del niño y darle posibilidades de que aprenda por sí solo, pero debe estar ahí para cuando sea necesario, y debe también ser capaz de apoyarle y de animarle cuando se enfrenta a problemas” (Delval, 2012, p.45).

En consecuencia, el docente es una figura de autoridad con la cual el niño se enfrenta (Delval, 2012). En ese sentido, los estudiantes se estarían relacionando con una autoridad que preconiza de manera general un trato democrático. Sin embargo, cuando el docente expresa su praxis diaria, se encuentra en una constante dinámica ya sea en el aula, en el COES o al momento de resolver conflictos, donde el docente termina teniendo un rol más directivo y autoritario, y el estudiante pasa a ser un agente más pasivo y con poca o nula agencia.

Finalmente, de los resultados encontrados en el tema 2) ***lo político en los estudiantes, los docentes y la escuela***, se establece el quinto hallazgo que sugiere que, ***para los docentes, el aprendizaje de contenidos políticos no sería una prioridad en la escuela***. En ese sentido, como se mencionó, la disolución del COES durante la pandemia da a entender que no se considera una prioridad el ejercicio ciudadano ni la formación política de los niños. Así mismo, si bien los docentes establecen que tratar los temas de coyuntura nacional es importante, al momento de mencionar explícitamente la participación política y enseñanza de dichos contenidos, algunos docentes expresan no estar de acuerdo con que ello se trabaje

en la escuela, otros mencionan que, si bien lo consideran importante, hay cursos específicos donde ello se trabaja y no es obligación de todos los docentes; por lo cual, termina siendo una decisión personal abordar estos temas.

Al respecto Imhoff y Marasca (2016) establecen que, en términos políticos, la neutralidad pedagógica no existe, ya que la socialización tampoco es neutra (Brussino, 2018). Por lo tanto, por más que los docentes no reconozcan que su praxis docente y la participación estudiantil está cargada de contenidos políticos, constantemente, en la relación docente-estudiante se crean, sostienen y reproducen actitudes de corte democrático o autoritario (Imhoff y Marasca, 2016; Brussino, 2018).

Finalmente, Delval (2012) sostiene que *“la función del profesor es ayudar al niño a que comience a reflexionar sobre su realidad y proporcionarle los recursos necesarios para que lleve a cabo ese análisis”* (p. 42).

En suma, estos hallazgos permiten responder al objetivo general de la investigación, que busca analizar los procesos de socialización política en la escuela, desde la relación docente-estudiante del 5to y 6to de primaria, y con ello identificar si el tipo de socialización responde a formar un perfil ciudadano democrático. En esta línea, como se mencionó en la introducción, la socialización política vendría a ser el proceso de formación de subjetividades y actitudes políticas que puede ser abordada en tres dimensiones: como un proceso, como un producto o como un mecanismo social (Alvarado, Ospina-Alvarado y García, 2012; Palacios-Mena y Herrera-González, 2013; Brussino, 2018).

Así mismo, a lo largo de todo el análisis se tienen en cuenta tres elementos: la comprensión de lo político, la participación política y la democracia. En primer lugar, Corona Caraveo y Fernández Poncela (2000) establecen que la comprensión de la política está ligada al entendimiento del orden social. En segundo lugar, para Sabucedo (1996), la participación política vendría a ser *“aquellas acciones intencionales, legales o no, desarrolladas por individuos o grupos, con el objetivo de apoyar o cuestionar a cualquiera de los distintos elementos que configuran el ámbito de lo político: toma de decisiones, autoridades y estructuras”* (p.89). Finalmente, Alvarado, Ospina-Alvarado y García (2012), parafraseando a Sabucedo y Cols (2004), sostienen que la democracia es *“la posibilidad de los sujetos y los*

grupos de expresar sus ideas acerca de cualquier cuestión; frente a las múltiples opciones, surgen alternativas de acción, mostrando el cambio social como una realidad y no como una experiencia utópica” (p.244).

En respuesta a entender la socialización política como un proceso, las prácticas políticas vendrían a darse a partir del ejercicio de la participación en la escuela, y particularmente del ejercicio de la participación política a través del COES. Así mismo, estas experiencias están marcadas por el poder que ejerce el docente y los alcances que tiene el estudiante en la escuela. En ese sentido, los resultados establecen que dichas experiencias de participación presentan un corte directivo de socialización política, debido a que los estudiantes no tienen la autonomía suficiente para poder ejercer sus derechos y proponer cambios. De esta manera, la socialización política que manifiestan ejercer los docentes estaría orientada a formar ciudadanos que saben formar parte de un proceso electoral y puede tener conocimientos sobre lo político, pero no ejercer una ciudadanía activa. Es decir, los ciudadanos no tienen agencia sobre su forma de participación, sino que es la autoridad a cargo quien les plantea cómo se deben desenvolver, marcando también las sanciones pertinentes, las cuales no son socializadas sino establecidas.

Por ende, el producto de esta socialización sería una democracia delegativa o en palabras de García (2012) “Autoritarismo con nuevo ropaje”. Según el mismo autor, este sistema político es muy característico en Latinoamérica y responde a países que están en un proceso de transición de sistemas totalitarios hacia una democracia plena. Según Pérez (2007), lo peligroso de estas democracias delegativas es que brindan una falsa sensación de libertades por medio de procesos electorales en las cuales el poder le es confiado enteramente a los organismos estatales y principalmente a un líder que es visto como aquel que va a resolver todas las problemáticas de la población. En relación a ello, los docentes vendrían a ser el mecanismo de reproducción social de este modelo, ya que mediante el COES los estudiantes aprenden a votar, pero finalmente quienes dirigen y establecen los alcances y límites de dicho organismo son los docentes. Así mismo, en la interacción docente-estudiante en el aula y desde la resolución de conflictos, el proceso de aprendizaje de los estudiantes reposa y es validado sobre todo lo que el docente establezca.

Ante ello, al analizar la socialización política como mecanismo social, los resultados sugieren que hay un énfasis en promover deberes, que contemplan el reconocimiento de los derechos del otro para mantener una buena convivencia, más no deberes que contemplan la libertad y autonomía de los sujetos, los cuales respaldan un ejercicio democrático de la ciudadanía.

Por su parte, en cuanto a las limitaciones del estudio, en tiempos de pandemia ha sido complejo poder conseguir las entrevistas a docentes y, más aún, a los propios estudiantes. Por tal motivo, se recalca que los resultados presentados han permitido dar una respuesta hacia la socialización política desde la perspectiva del rol docente. En ese sentido, ello no reconoce a la socialización política como un fenómeno determinante ni bidireccional, sino que, teniendo en cuenta al docente como agente socializador, se puede entender cuáles son los contenidos y la forma en la que estarían siendo socializados los estudiantes. Sin embargo, también es importante considerar que, para siguientes investigaciones, sería importante recurrir a herramientas de investigación como la observación y entrevista a estudiantes, para poder triangular dichos datos.

En cuanto a los alcances, estos hallazgos podrían sugerir la creación de análisis en torno a por qué la democracia en el Perú sigue siendo frágil (Helfer, s/f; Aragón y Becerra, 2016, Stojnic, 2020) y los regímenes dictatoriales pasados siguen influyendo en la actualidad. No es casualidad que, desde esta tesis se sostenga que la socialización política debe ser tomada con más importancia desde la primaria. Al respecto, los resultados sugieren que los niños participan más que los adolescentes. Así mismo, la disonancia entre las subjetividades docentes que refieren que se reconocen como democráticas y las prácticas de corte autoritario por parte de los docentes, refuerzan la idea de que lo democrático no se aprende a través del conocimiento, sino que se consolida y legitima a través de la praxis. Es esta praxis la cual se refleja en la participación política de los ciudadanos de un país y todos aquellos factores que permiten que ello suceda, como las leyes y las actitudes de los agentes socializadores que representan a la autoridad. En el caso de la escuela, la autoridad más próxima y primer agente socializador político en lo público es el docente (Delval, 2012; Alvarado, Ospina-Alvarado y García, 2012, Brussino, 2018).

Al respecto, es importante que desde la psicología se sigan promoviendo las investigaciones sobre este tema, ya que no sólo impacta en contribuir con el fortalecimiento de la democracia, sino también a nivel de desarrollo humano, al ser un factor en el ciclo de la pobreza. Dentro del factor Educación, la importancia del aprendizaje de lo político radica en que, por distintas condiciones de desigualdad, las personas pobres tienen menos posibilidad de acceder a las universidades (Manco y Salazar, 2015). De esta manera, ya que diversos estudios reportan a la universidad como un espacio más privilegiado y decisivo para ejercer una ciudadanía activa en beneficio propio y acceder a los grupos de poder (Brussino, 2018), esta situación pone en desventaja a las personas pobres que no acceden a dicho espacio y propicia aún más la desigualdad. La falta de una formación ciudadana para la democracia, de no saber formalmente cómo funciona el mundo social que le rodea, cómo votar, cómo generar un pensamiento político propio e informado, de no saber cómo son los organismos a través de los cuales se puede reclamar justicia, de no saber que tiene derecho de manifestarse y promover un cambio para mejorar sus condiciones, debilita a un ser humano en su búsqueda por salir de situaciones de injusticia, desigualdad y pobreza.

En ese sentido, si bien el abordaje de este fenómeno empezó desde otras ciencias, como la antropología y sociología, la psicología tiene otras herramientas que complementan y contribuyen a que se puedan dar cambios significativos en el aprendizaje de lo político desde edades tempranas. Tales herramientas son los conocimientos que existen desde la psicología política, la psicología del desarrollo y la psicología del aprendizaje. Estas ramas de la psicología pueden contribuir a promover propuestas pedagógicas que contemplen y se adelanten a agentes socializadores como las redes sociales, que han tomado gran relevancia en las últimas semanas, pero también presentan riesgos de presentar falsa información.



Referencias bibliográficas

- Acock, A. y Bengtson, V. (1980). Socialization and Attribution Processes: Actual versus perceived similarity among parents and youth. *journal of marriage and family*, 42 (3), 501-515. <https://doi.org/10.2307/351895>
- Alvarado, S., Ospina-Alvarado, M. y García, C. (2012). La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 235-256. <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/597>
- Alvarado, S., Ospina, M., y Patiño, J. (2011). Ecoclubes una experiencia de socialización política con niños, niñas y jóvenes: el cuidado del ambiente como pretexto para la formación y acción política. *Experiencias Alternativas de acción política con participación de jóvenes en Colombia*, 115. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130416010449/Experienciasalternativas.115-139.pdf>
- Ames, P. (1999). El poder en el aula: un estudio en escuelas rurales andinas. En Tanaka, M. (Comp.), *El poder visto desde abajo: Democracia, educación y ciudadanía en espacios locales* (pp. 267 – 333). Lima: Instituto de Estudios Peruanos (IEP).
- Ames, P. (2014). Educación, escuela y sociedad en el Instituto de Estudios Peruanos (1964 - 2013). En Tanaka, M, (ed.), *50 Años pensando el Perú*. (pp. 230- 263). Lima: Instituto de Estudios Peruanos (IEP).
- Aragón, J. y Becerra, M. (2016). El estudio de la política subnacional en el Perú: posibilidades, avances y desafíos. *Revista De Ciencia Política Y Gobierno*, 3(6), 11-17. Recuperado a partir de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/cienciapolitica/article/view/19201>
- Balarin, M. (2016). La privatización por defecto y el surgimiento de las escuelas privadas de bajo costo en el Perú ¿Cuáles son sus consecuencias? *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(2). https://www.researchgate.net/publication/326092937_La_privatizacion_por_defecto

_y_el_surgimiento_de_las_escuelas_privadas_de_bajo_costo_en_el_Peru_Cuales_son_sus_consecuencias

- Batallán, G. (2011). La invisibilidad de los niños y jóvenes en el debate sobre la participación política. Puntos críticos desde una perspectiva históricoetnográfica de investigación. En Batallán, G. y Neufeld, M. (Comps.) *Discusiones sobre infancia y adolescencia: Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela* (pp-15-24). Buenos Aires: Biblos
- Benedicto, J. (1995). La construcción de los universos políticos de los ciudadanos. En Benedicto, J. y Morán, M.L. (Eds.) *Sociedad y Política. Temas de Sociología Política*. Madrid: Editorial Alianza.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brussino, S. (2018). *Políticamente: Contribuciones desde la Psicología Política en Argentina*. Buenos Aires: CONICET-Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.
- Burch, G. W. (2014). Child Protagonism in Transformational Community Development. *Transformation*, 31(1), 36–46. <https://doi.org/10.1177/0265378813501737>
- Carrión, J. y Zárate, P. (2018). *Cultura política de la democracia en Perú y en las Américas, 2016/17: un estudio comparado sobre democracia y gobernabilidad*. Lima: USAID, Vanderbilt, LAPOP, IEP. https://www.vanderbilt.edu/lapop/peru/AB2016-17_Peru_Country_Report_Final_W_031918.pdf
- Castro, A., Ezquerro, P., y Argos, J. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: Una revisión de la investigación. *Educación XXI*, 19(2), 105. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70645811004.pdf>
- Comisión de la Verdad y la Reconciliación. (2008). *Informe Final de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación*. Lima: CVR.

https://idehpucp.pucp.edu.pe/lista_publicaciones/informe-final-de-la-comision-de-la-verdad-y-reconciliacion-version-en-cinco-fasciculos/

Corona Caraveo Y. y Fernández Poncela, A. (2000). Infancia y Política. En Corona Caraveo, Y. (coord.) *Infancia, legislación y política* (pp. 61-67). México: Universidad Autónoma de México.

Cuenca, R. (2013). La escuela pública en Lima Metropolitana. ¿Una institución en extinción? *Revista Peruana de Investigación Educativa* (5), 73-98. https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/IEP/743/2/Cuenca_La_escuela_publica_en_Lima_Metropolitana.pdf

Creswell, J. (2013) *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). California: SAGE Publications.

Delval, J. (2012). Ciudadanía y escuela. El aprendizaje de la participación. En de Alba Fernández, N.; García Pérez, F. y Santisteban Fernández, A. (Coords.) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 37-46). Madrid: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, Diada Editora, S.L.

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2 (7), 162-167. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>

Dodge, K. y Pettit, G. (2003). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct disorders in adolescence. *Developmental Psychology*, 39, 349-371. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.2.349>

Elizondo Huerta, A. (2000). El discurso cívico en la escuela. *Perfiles educativos*, (22), 115 – 129. http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v22n89-90/v22n89_90a7.pdf

Espinosa, M. (2018). Construyendo desde los márgenes una ciudadanía activa e inclusiva. *Revista Prisma Social*, (23), 101-122. <http://revistaprismasocial.es/article/view/2774>

- Euguren, C., Belaunde, M. y Gonzáles, N. (2019). *Leyendo al Estado desde el Aula: Maestros, Pedagogía y Ciudadanía*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos (IEP).
- Fernández Olivera, J. (2004, 4-8 de mayo). *La educación política, su papel en la robustez del sistema político* [ponencia]. II Conferencia Internacional “La obra de Carlos Marx y los desafíos del siglo XXI”, La Habana, Cuba.
https://www.nodo50.org/cubasigloXXI/congreso04/olivera_200304.pdf
- Frisancho, S. (2009). Formación en ciudadanía y desarrollo de la democracia. Una nota conceptual. En Reátegui, F (coord.) *Formación en ciudadanía en la escuela peruana. Avances conceptuales y limitaciones en la práctica de aula* (PP. 11-17). Lima: IDEHPUCP.
https://idehpucp.pucp.edu.pe/images/publicaciones/formacion_en_ciudadania_escuela_peruana.pdf
- García, J. (2012). Latinoamérica: entre la democracia y el autoritarismo. *Instituto de Estudios Políticos. Universidad de Antioquia*, 15-35.
<http://www.scielo.org.co/pdf/espo/n41/n41a02.pdf>
- Guerrero - Cabrera, S., Colorado - Orozco, D. y Castañeda - Ruiz, H. (2018). La formación ciudadana en niños de edad preescolar: un reto posible. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (54), 161–183.
<http://ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=132075522&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Grusec, J. y Hastings, P. (2007). *Handbook of Socialization. Theory and Research*. New York: Guilford Press.
- Hadar-Shoval, D. y Alon-Tirosh, M. (2019). The unique and joint contributions of various socialization agents to the acquisition of political knowledge among elementary school children in Israel. *Journal of Children & Media*, 13(2), 163 - 179.
<https://doi.org/10.1080/17482798.2019.1576533>

- Healy, A., y Malhotra, N. (2013). Childhood Socialization and Political Attitudes: Evidence from a Natural Experiment. *The Journal of Politics*, 75(4), 1023-1037. <https://doi.org/10.1017/S0022381613000996>
- Helfer, G. (2003). Democracia frágil y verdad. *Ideelee*, 160, 146-147. <http://www.idl.org.pe/idlrev/revistas/160/146-147.pdf>
- Imhoff, D., y Brussino, S. (2013). Participación sociopolítica infantil y procesos de socialización política: exploración con niños y niñas de la ciudad de Córdoba, Argentina. *Liberabit*, 19(2), 205-213. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68629471006>
- Imhoff, D y Brussino, S (2015). Nociones infantiles sobre desigualdad social: atravesamientos ideológicos y procesos de socialización política. *Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 687-700. <http://www.scielo.org.co/pdf/rllcs/v13n2/v13n2a10.pdf>
- Imhoff, D y Brussino, S. (2019). Efecto de la socialización política en población infantil: estudio cuasi-experimental con niños/as argentinos/as. *Infancia y Aprendizaje*, 42(1), 179-243. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6920155>
- Imhoff, D., y Marasca, R. (2016) Educación y socialización política: una mirada desde la Psicología Política. *Revista electrónica de Psicología Política*, 12(37), 1-17. <http://www.psicopol.unsl.edu.ar/Diciembre%202016Articulo01.pdf>
- Jiménez-Domínguez, B. (2008). Capítulo 2: Ciudadanía, participación y vivencia comunitaria. En Jiménez-Domínguez, B. (comp.). *Subjetividad, participación e intervención comunitaria. Una visión crítica desde América Latina* (pp. 55-84). Buenos Aires: Paidós.
- Kahne, J., Crow, D. y Lee, N. (2013). Different pedagogy, different politics: High school learning opportunities and youth political engagement. *Political Psychology*, 34 (3), 419-441. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2012.00936.x>
- Kudrnáč, A. (2015). Theoretical Perspectives and Methodological Approaches in Political Socialization Research. *Sociologia*, 47(6), 605-624.

<http://search.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login.aspx?direct=true&db=sih&AN=111962904&lang=es&site=ehost-live>

- Lyra de Araújo, A. (2009). A importância dos agentes de socialização na participação política dos jovens. I Seminário Nacional Sociologia & Política: “Sociedade e Política em Tempos de Incerteza”. UFPR, Curitiba, Brasil.
- Malafaia, C., Fernandes-Jesus, M., Ribeiro, N., Neves, T., Fonseca, L. y Menezes, I. (2012). Perspetivas e subjetividades sobre a participação política e cívica: jovens, família e escola. En Menezes, I., Ribeiro, N., Fernandes-Jesus, M., Malafaia, C. y Ferreira, P. (Eds.) *Agência e participação cívica e política: jovens e imigrantes na construção da democracia* (pp.59-94). Porto: Livpsic.
- Malvaceda-Espinoza, E., Herrero, J., y Correa, J. (2018). Socialización y radicalización política en militantes del Partido Comunista del Perú–Sendero Luminoso (PCP-SL). *Convergencia Revista De Ciencias Sociales*, 71-91. <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i78.4657>
- Manco, K y Salazar, D. (2015). ¿Quién accede a la educación superior en el Perú? Juventud y pobreza en estudiantes de educación universitaria y tecnológica superior. En Rodríguez y Corcuera (Ed.) *Subjetividades Diversas: Análisis de la Situación Política, Social y Económica de las Juventudes Peruanas* (pp. 187-209). Perú: CELAJU - UNESCO – SENAJU.
- Marcos, M. y Vásquez, M. (2018). *Tipología y caracterización de las escuelas privadas en Perú* [Estudios Breves N°3]. Lima: Oficina de Medición de la calidad de los Aprendizajes, Ministerio de Educación del Perú. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/EB03.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: Ministerio de Educación. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>

- Morán, M. (2003). Aprendizajes y espacios de la ciudadanía para un análisis cultural de las prácticas sociopolíticas. *ÍCONOS*, (15), 31-43.
<https://revistas.flacsoandes.edu.ec/iconos/article/view/546/529>
- Moscoso, L. y Díaz, L. (2018). Aspectos éticos en la investigación cualitativa con niños. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 18(34-1), 51-67. <https://doi.org/10.18359/rlbi.2955>
- Nóblega, M., Vera, A., Gutiérrez, G., y Otiniano, F. (2018). *Criterios Homologados de Investigación en Psicología (CHIP) Investigaciones Cualitativas*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Osoro, J. y Castro, A. (2017). Educación y democracia: la escuela como “espacio” de participación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75(2), 89-108.
<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/13426/EducacionDemocraciaEscuela.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Ospina Serna, H. y Alvarado Salgado, S. (2001). Los niños, las niñas y los jóvenes recuperan su voz en la construcción de procesos de paz (Experiencia en 32 instituciones educativas oficiales e Instituciones de Protección en Colombia). Informe de Investigación del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados en Niñez, Juventud, Educación y Desarrollo de la Universidad de Manizales. Colombia.
- Padilla, K. (2012). *Participación infantil: posibilidades y desafíos desde la perspectiva de un grupo de niños y niñas del centro poblado "La Garita"* (Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú). Repositorio de Tesis PUCP.
<http://textos.pucp.edu.pe/texto/Participacion-infantil-posibilidades-y-desafios-desde-la-perspectiva-de-un-grupo-de-ninos-y-ninas-d>
- Palacios-Mena, N., y Herrera-González, J. (2013). Subjetividad, socialización política y derechos en la escuela. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 5(11), 413-437.
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/5710>
- Percheron, A. (1993). *La socialisation politique*. Paris: Armand Colin.

- Pérez, C. (2007). La democracia delegativa. *Revista Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 37(106), 263-289.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1514/151413530010>
- Pistrang, N., y Barker, C. (2012). Varieties of qualitative research: A pragmatic approach to selecting methods. En Cooper, H, Camic, P, Long, C, Panter, A, Rindskopf, D y Sher, K. (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 5-18). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Rodríguez, A. (1988). Socialización Política. En Seoane, J. y Rodríguez, A. *Psicología Política* (pp. 133-164). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Sabucedo, J. (1996). *Psicología política*. Madrid: Síntesis
- Sandoval, (2004). *Educación, Ciudadanía y Violencia en el Perú: Una Lectura del Informe de la CVR*. Lima, Perú: TAREA & Instituto de Estudios Peruanos (IEP). <http://lanic.utexas.edu/project/laoap/iep/ddt142.pdf>
- Sears, D. y Levy, S. (2004). Childhood and Adult Political Development. En Sears. D., Huddy, L. y Jervis, R. *Political Psychology*. USA: Oxford University Press.
- Stojnic, L. (2017). ¿Derecho a la educación o educación para el ejercicio de derechos?: el rol de la escuela en favor de una ciudadanía democrática. En Toche, T. (comp.) *Perú Hoy: Desarrollo con derechos. Acceso a la dignidad*. (pp. 117 - 132). Lima, Perú: DESCO.
- Stojnic, L. (2020). Participación Estudiantil, Institucionalidad Escolar y Ciudadanía Democrática: Desafíos Pendientes desde la Experiencia Peruana. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(2), 49-70.
https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2020_9_2_003
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., y Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65.
<https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/544>

Apéndices

Apéndice 1 – Guía de entrevista

En los próximos minutos quisiera que podamos conversar sobre distintos temas del día a día de la escuela.

1. Para comenzar me gustaría preguntarle ¿Cuál considera que es el objetivo de la formación primaria? ¿qué considera que es lo más importante que un estudiante haya aprendido al terminar la formación primaria? (tenerlo como repregunta) (La idea es por lo menos identificar tres aprendizajes).
 2. ¿Qué acciones realiza usted para lograr los objetivos antes mencionados?
 3. Ahora me gustaría preguntarle por los espacios de participación que tienen los estudiantes en primaria,
 - ¿Qué entiende usted por participación estudiantil?
 - ¿Cómo se da la participación de los estudiantes en la escuela?
 - ¿En qué espacios? ¿qué hacen los estudiantes en estos espacios?
 - ¿Cómo participan los niños? ¿y las niñas?
 - ¿participan igual las niñas y los niños? ¿por qué cree que pasa eso?
 4. De los espacios que menciona, ¿considera que alguno contribuye al logro de aprendizajes según lo que hemos conversado?
 5. ¿Cómo se da la participación de los estudiantes fuera de la Institución Educativa? ¿En qué espacios? ¿Cómo participan los niños? ¿y las niñas?
 6. Algunos docentes piensan que trabajar temas de coyuntura con estudiantes de 5to y 6to es apropiado, pero otros no lo consideran tan adecuado ¿Qué piensa usted?
 7. Algunos docentes piensan que la participación política de los niños y niñas debe darse en la escuela y otros piensan que debe darse en espacios fuera de la escuela. ¿Qué piensa usted?
 8. ¿Conoce la propuesta de formación ciudadana que propone el CEN? ¿Cómo evalúa la propuesta de formación ciudadana que propone el CEN? ¿Cómo así?
- Cambiando ahora un poco de tema, le voy a presentar dos casos que tienen que ver con la resolución de conflictos en el aula luego le haré unas preguntas al respecto
- CASO 1: Los estudiantes de 5to/6to se encuentran en clase y de pronto María le lanza una patada a Juan. La profesora interviene y María le dice que Juan siempre la molesta y la distrae en hora de clase.
 - ¿Cómo actuaría usted en este caso?
 - ¿Qué decisión tomaría respecto a María? ¿y a Juan?
 - CASO 2: Rodrigo es un niño que casi no tiene amigos y en clase sus compañeros le llaman “el negro”. Cuando la maestra pide que formen grupos de trabajo, nadie quiere trabajar con él. Sus compañeros dicen que los negros son cochinos y peligrosos.
 - ¿Cómo actuaría usted en este caso?
 - ¿Qué decisión tomaría respecto a Rodrigo? ¿qué decisión tomaría respecto a al resto de estudiantes?

Finalmente, ¿Cuál es el rol del docente en la formación de sus estudiantes? ¿Cómo considera usted que debe aproximarse a su alumnado? ¿Por qué?

Apéndice 2- Consentimiento Informado Online para Docentes

Link: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd-ttFgdXS2Xepi3Nb_EfH-5UXy19yBuwqdLQuGknqXdbM0gw/viewform

CONSENTIMIENTO INFORMADO

La presente investigación es conducida por Victoria Alessandra Terán Franco, alumna de la Pontificia Universidad Católica del Perú, como parte de su tesis de licenciatura. El objetivo de este estudio es conocer cómo se da la formación de ciudadanía en las escuelas. Asimismo, se busca conocer cómo es que se resuelven ciertos conflictos en el aula y cómo es la participación de los estudiantes y profesores en las dinámicas de clase.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará aproximadamente 60 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que la investigadora pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado. Asimismo, la investigadora puede solicitarle realizar una observación posterior que realizará a una de sus clases.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista y lo observado en sesión de clase serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones se borrarán definitivamente.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse de la entrevista o manifestar que no desea que se lleve a cabo la observación en una de sus clases en cualquier momento, sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

***Obligatorio**

SE LE PIDE QUE CONTESTE CON "Sí" o "No" A LA SIGUIENTE AFIRMACIÓN:

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Victoria Alessandra Terán Franco. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es conocer cómo se da la formación de ciudadanía en las escuelas. Asimismo, se busca conocer cómo es que se resuelven ciertos conflictos en el aula y cómo es la participación de los estudiantes y profesores en las dinámicas de clase. Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 60 minutos. Así como también participar de una observación de una de mis clases. Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Victoria Alessandra Terán Franco al teléfono 9*****. Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Victoria Alessandra Terán Franco al teléfono anteriormente mencionado. *

☐ Sí


☐ No

Nombre y Apellidos *


Tu respuesta

Fecha de hoy *

Fecha

dd/mm/aaaa 

Enviar

 Página 1 de 1